

Das wissenschaftlich- religionspädagogische Lexikon im Internet

(WiReLex)

Jahrgang 2016

Übergänge im Unterricht gestalten

Gabriele Hüdepohl

erstellt: Februar 2016

Permanenter Link zum Artikel:

<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100138/>



DEUTSCHE
BIBEL
GESELLSCHAFT

Übergänge im Unterricht gestalten

Gabriele Hüdepohl

1. Unterricht und Übergänge

Der Begriff „Übergang“ bezieht sich in seiner wort-wörtlichen Bedeutung auf das Bewältigen von Wegstrecken und meint damit besonders das „Überqueren, Überschreiten, Hinübergehen“ beziehungsweise die „Einrichtung zum Überqueren, Passieren“. Im übertragenen Sinn bedeutet „Übergang“ den „Wechsel zu etwas anderem, Neuem, in ein anderes Stadium“ (Duden).

Organisatorische wie inhaltliche Wechsel zu etwas Anderem und Neuem sind essenzielle Kennzeichen jedes Schulalltags. Solche Übergänge verleihen jeder Unterrichtseinheit und -stunde wie dem unterrichtlichen Geschehen insgesamt die nötige innere Strukturierung und tragen so maßgeblich zum Ge- oder Misslingen der intendierten Lernprozesse bei. Das gilt für den Religionsunterricht (→ [Religionsunterricht, evangelisch](#); → [Religionsunterricht, katholisch](#)) ebenso wie für jeden Fachunterricht. Dazu müssen die Übergänge und Wechsel aber auch wahrgenommen und als verbindende Zwischenschritte geplant und gestaltet werden. Ansonsten können sie den unterrichtlichen Lernprozess entgegen ihrer Intention auf Ab- und Umwege führen. Ebenso müssen sie vom Lehrenden sorgfältig angeleitet und eingeübt werden, damit sie die Lernenden befähigen, sich zielstrebig auf die angebotenen Themen und Arbeitsformen einzulassen. Dabei ist vor allem auch auf das unterschiedliche Tempo der Lernenden wie die inhaltliche und methodische Passung der Übergänge zu achten.

Eine systematische Zusammenstellung unterrichtlicher Übergangssituationen ist in der Literatur bislang nicht erfolgt. Elemente einer Didaktik der Übergänge finden sich allerdings bei Jansen (2007).

2. Übergänge *zum* Unterricht

Der Beginn und das Ende einer Unterrichtsstunde bilden den Rahmen des unterrichtlichen Lernprozesses. Sie bilden gewissermaßen die großen Übergänge, die den Schultag strukturieren. Von ihrer Gestaltung hängt

entscheidend ab, ob und in welcher Zeit es den → [Schülerinnen und Schülern](#) gelingt, einen Zugang zum intendierten unterrichtlichen Geschehen zu finden sowie den angestoßenen Lernprozess für sich erfolgreich („stimmig“) abzuschließen. Vorgegangene oder bevorstehende schulische Ereignisse wie beispielsweise Klassenarbeiten, Exkursionen und vieles mehr sind wichtige Einflussfaktoren für jede einzelne Unterrichtsstunde. Besonders ungeklärte Fragen und Konflikte, gesundheitliche Einschränkungen oder Prüfungsängste belasten unweigerlich jeden Unterrichtsverlauf. Sie sind allerdings unvermeidbar. Damit diese Faktoren nicht Überhand gewinnen, müssen neben der konkreten Planung des Unterrichtsbeginns und -endes bestimmte Regeln und Verhaltensweisen möglichst von allen in einer Lerngruppe Unterrichtenden konsequent eingeführt, eingeübt und angewendet werden. Dazu gehört auch scheinbar Nebensächliches: Pünktlichkeit oder die Vorbereitung des Unterrichtsraumes und der Materialien, was konkret bedeuten kann: Die Tafel ist geputzt; auf dem Arbeitsplatz liegen nur die für den Unterricht benötigten Materialien; jeder und jede ist auf dem eigenen Platz; auf dem Fußboden liegt kein Müll.

2.1. Unterrichtsbeginn

Ziel des Unterrichtseinstieges ist es, den Anfang des gemeinsamen Lernprozesses zu markieren (vgl. Bauer, 2005, 203), den Kontakt zwischen → [Lehrenden](#) und → [Lernenden](#) herzustellen, die Aufmerksamkeit zu bündeln, in das Thema einzuführen sowie nicht zuletzt zu „motivieren, sich auf die Sache einzulassen“ (Gudjons 2007, 155). Der erste Schritt, das Ankommen im Unterricht, kann durch optische oder akustische Signale, eingeführte Routinen mit Konzentrations- oder Aktivierungsübungen erleichtert werden. Grundsätzlich gilt, dass der gelingende Übergang in den Unterricht einer erkennbaren und bewussten Gestaltung, also einer ‚Inszenierung‘ bedarf. Dazu finden sich vielfältige methodische Anregungen bei Greving/Paradies, 1996 und Thömmes, 2005.

2.2. Unterrichtsende

Auch das Unterrichtsende muss „würdig“ (Bauer, 2005, 214), das heißt erkennbar gestaltet sein, damit der Lernprozess innerlich abgeschlossen werden kann und sich nicht in ein offenes Ende verliert. Obwohl dieser Abschlussaspekt in der Lehrerbildung durchaus zur Geltung gebracht wird (in den → [Unterrichtsentwürfen](#) der Referendarinnen und Referendare werden in der Regel mehrere Varianten eines Stundenendes aufgeführt, damit je nach zeitlicher Situation der Abschluss erfahrbar werden kann), droht er selbst bei

erfahrenen Lehrkräften in der Praxis vernachlässigt zu werden und unterzugehen. Jansen (2007) benennt drei Grundfunktionen von Unterrichtsausstiegen und ordnet diesen unterschiedliche Methoden zu: 1. Die Stunde soll ausklingen und einen abgerundeten Eindruck hinterlassen; 2. Der Lernerfolg soll gesichert und so der Lernprozess abgeschlossen werden; 3. Zum Lehr-Lernprozess sollen die Schülerinnen und Schüler ein Feedback geben. Die Funktionen stärker ausdifferenzierend und methodisch unterlegend äußert sich Thömmes, 2006.

3. Übergänge *im* (Religions-)Unterricht

Neben den großen Übergängen des Anfangs und des Endes muss jede Unterrichtsstunde durch Übergänge innerlich strukturiert werden; eine sinnvolle Rhythmisierung von Konzentration und Entspannung, von Erarbeitung und Reflexion, von Übung und Entdeckung ist wichtig. So gehören neben dem Wechsel von → [Methoden-](#), → [Sozial-](#) und Lernformen auch die Veränderungen thematischer Schwerpunktsetzungen zu jenen Übergängen, die in allen Fächern konzipiert werden müssen. Während die thematischen Übergänge in der Literatur nicht unter dem Thema ‚Übergänge‘ behandelt werden, spielt im Kontext der Klassenführung die organisatorische Gestaltung von Übergängen zwischen unterschiedlichen Lernaktivitäten zum Teil eine zentrale Rolle.

3.1. Klassenführung

Die eindeutige und prägnante Organisation des Übergangs von einem zum anderen Unterrichtsschritt nennt Meyer (vgl. Meyer, 2004 mit Verweis auf *Kounins* Arbeiten aus 1976) als ein Kriterium effektiver Klassenführung. Dieser Aspekt wird in den Arbeiten von Ophardt/Thiel (2013) aufgegriffen. Die Störungsanfälligkeit von Übergängen (vgl. Thiel/Richter/Ophardt, 2012, 39), die vor allem bei Unterrichtsnovizen deutlich wird und die zu einer Reduktion der aktiven Lernzeit führt, lässt sie in ihrem Klassenführungskonzept die Übergänge als eigene Aktivitätsstrukturen verstehen, deren Steuerung eine besonders hohe Aufmerksamkeit und Strategie der Lehrkraft erfordert (Ophardt/Thiel, 2013, 78; auch Cocard/Krähenbühl, 2013, 7). Beispielhaft werden Instruktionsprozeduren für wiederkehrende Lehr-Lernaktivitäten sowie Managementprozeduren für organisatorische Aktivitäten (z.B. Verteilen und Wegräumen von Arbeitsmaterialien) vorgestellt. Die bewusste Gestaltung von aufeinander folgenden Einheiten des Lehrer-Schüler-Verhaltens wird durch den Hinweis auf die mögliche Nutzung eines „instructional center“, einer bestimmten Position im Raum, von der aus Ansagen gemacht werden (Ophardt/Thiel, 2013, 39), oder im

möglichen Einsatz akustischer wie optischer (z.B. Gesten) Signale, die den Beginn oder das Ende einer Aktivitätsstruktur deutlich markieren, erläutert. Diese auch als Prozeduren, Rituale oder Routinen bezeichneten Interaktionsskripte, die das Verhalten regeln (Ophardt/Thiel, 2013, 78f.), können die Übergänge von einer Lernaktivität zur nächsten (von der Gruppenarbeit zur Präsentation, von Unterricht zum abschließenden Gebet) zügig und wohltuend „ohne verbale Durchstrukturierung der Lehrkraft“ (Gudjons, 2007, 245) gestalten. Sie haben vor allem in Klassen, die über wenige Selbstorganisationsfähigkeiten verfügen, eine orientierende Funktion. Sie müssen aber, wenn sie pädagogisch sinnvoll und stimmig sein sollen, zur jeweiligen Lehrperson passen und einer kritischen Überprüfung standhalten.

3.2. Übergang zu einem neuen Thema

Natürlich sind Übergänge immer offene Zeiten und Situationen, die von den einzelnen Schülern in unterschiedlicher Geschwindigkeit gemeistert werden. Einigen fällt es leicht, sich auf etwas Neues einzulassen; andere hingegen hängen noch dem Vorangegangenen nach. Solche Ungleichzeitigkeiten sind unvermeidbar, sie erfordern neben Zeiten, die vom individuellen Lerntempo bestimmt werden, solche der gemeinsamen Fokussierung, damit gruppenbezogenes Lernen möglich wird. Unter dieser Perspektive sind folgende Gestaltungselemente von Übergängen zu neuen Themen bedeutsam: 1. Das vorhergehende Thema muss für die Lernenden zu einem subjektiv nachvollziehbaren Abschluss gekommen sein. Subjektiv nachvollziehbar bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler Raum und Zeit haben, das Gelernte auf ihre Situation zu beziehen und dabei überprüfen können, welchen Sinn das Gelernte für sie persönlich besitzt. Mit Blick auf diesen Grundsatz der ignatianischen Pädagogik gibt Mertes (2004, 16-18) einige Anregungen, wie dieser Schritt der Reflexion gestaltet werden kann. 2. Zugleich glückt ein Übergang zu einem neuen Thema dann, wenn er das Neue mit dem bereits Bekannten vernetzt. Schon aus lerntheoretischen und kognitionspsychologischen Gründen muss bekanntes Wissen aktiviert werden, um neue Inhalte zunächst einordnen zu können und sodann das Innovationspotenzial des Neuen zur Wirkung kommen zu lassen. Ein bewährter Prozess dieser Verknüpfung setzt mit dem Bewusstmachen von mitgebrachten Einstellungen und Erfahrungen zu einer Thematik ein, aus den benannten Vorerfahrungen und Einstellungen werden Fragen formuliert, die dann durch Reflexion und Information bearbeitet werden (vgl. Grom, 1988, 137-140). Dieses Verfahren bietet sich als Übergang für viele Themenbereiche des Religionsunterrichts an. Brainstorming und Mappingverfahren eignen sich als

Einstieg dazu (vgl. u.a. Jansen, 2007, 11).

3.3. Übergang von der Lebenssituation zur religiösen Tradition

Wie in vielen Unterrichtsfächern ist auch im Religionsunterricht (→ [Religionsunterricht, evangelisch](#); → [Religionsunterricht, katholisch](#)) eine unmittelbare Verbindung zwischen der heutigen Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern und dem zu vermittelnden Unterrichtsinhalt, der christlichen Tradition, oft nicht gegeben. Wenn aber ein Lernprozess abgeschlossen werden soll, indem die Schüler den subjektiven persönlichen Sinn des Gelernten reflektieren sollen und dieser Lernprozess, so formuliert die Deutsche Bischofskonferenz das Ziel des Religionsunterrichts, eine Schülerin/einen Schüler zu verantwortlichem Denken und Handeln in Hinblick auf Religion und Glaube befähigen und Glaube ermöglichen soll (vgl. Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz, 2005, 18), so muss der spezifische Übergang zwischen Lebenswelt und Lernwelt eigens didaktisch gestaltet werden. Da viele Schülerinnen und Schüler heute kaum noch nennenswerte Erfahrungen im Feld religiöser Praxis besitzen, die erschlossen und reflektiert werden könnten, vergrößert sich für die → [Religionspädagogik](#) beziehungsweise für den Religionsunterricht die Herausforderung, diesen Graben zu überbrücken. Die Ansätze des performativen Religionsunterrichtes (→ [Performativer Religionsunterricht](#)) versuchen die fehlenden Anknüpfungspunkte zu vermitteln, indem sie selbst religiöse Vollzüge initiieren, um Religion verstehbar werden zu lassen und setzen damit „die didaktische Zentralität religiöser Praxis (...) neu auf die Agenda der Religionsdidaktik“ (Porzelt, 2013, 194). Die von Porzelt formulierten drei Anfragen an diesen Ansatz, die „Achtung der Freiheit der Schülerinnen und Schüler, des dezidiert schulischen Profils von Religionsunterricht und der Dignität religiöser Akte“ (Porzelt, 2013, 194) weisen auf die grundlegende Problematik dieser Zugänge hin. Unter der Überschrift „Ein Paradigmenwechsel in der Begegnung mit den Jugendlichen: Haltung statt Vorhaltung“ skizziert Windolph (2013, 56) die Anforderungen an die Grundhaltung und Gottesrede der Lehrenden, die einen zwar neu zu suchenden, aber lohnenswerten Übergang darstellen kann.

4. Grundkompetenzen der Lehrenden

Die Gestaltung von Übergängen als strukturgebende, orientierende Geländer im unterrichtlichen Geschehen gehört zu den Aufgaben der Religionslehrerinnen und -lehrer. Damit die vielfältigen Übergänge gelingen können, benötigen Lehrende zusammengefasst

1. d i e *Wahrnehmungskompetenz* für inhaltlich wie organisatorisch erforderliche Übergangssituationen sowie für die Lebenswelt und Deutungen der Lernenden;
2. d i e *Planungskompetenz*, um die notwendigen organisatorischen Prozeduren zu entwickeln sowie den Schülerinnen und Schülern einen fachlich begründeten inhaltlichen Rahmen zu geben, in dem diese ihre lebensweltlichen Bezüge, Fragen und Perspektiven ins Gespräch bringen können;
3. die *Gestaltungskompetenz*, in der konkreten Situation den Übergang so anzuleiten und zu begleiten, dass er passungsfähig wird und nachhaltige Lehr-Lernprozesse initiiert.

Bei alledem darf nicht vergessen werden, dass keine Planung von Bildungsprozessen deren Erfolg garantieren kann. Gelegentlich sind es sogar die unvermittelten, anstrengenden und/oder verschleppten Übergänge, die ‚den Knoten platzen lassen‘ und so das Lernen der Schülerinnen und Schüler befördern.

[Angaben zu Autor / Autorin finden Sie hier](#)

Empfohlene Zitierweise

Hüdepohl, Gabriele, Art. Übergänge im Unterricht gestalten, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de), 2016

Literaturverzeichnis

- Bauer, Karl-Oswald, Pädagogische Basiskompetenzen. Theorie und Training, Weinheim/München 2005.
- Cocard, Yves/Krähenbühl, Samuel, Pädagogisches Wissen in Klassenführung. Forschungsbericht, Bern 2013.
- Greving, Johannes/Paradies, Liane, Unterrichts-Einstiege, Berlin 1996.
- Grom, Bernhard, Methoden für Religionsunterricht, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung, Düsseldorf/Göttingen 8. Aufl. 1988.
- Gudjons, Herbert, Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen, Bad Heilbrunn 2. Aufl. 2007.
- Hilger, Georg, Prinzipielle religionsdidaktische Grundregeln I, in: Groß, Engelbert/König, Klaus (Hg.), Religionsdidaktik in Grundregeln. Leitfaden für den Religionsunterricht, Regensburg 1996, 9-29.
- Hüdepohl, Gabriele, Anfänge in der Schule, in: Katechetische Blätter 134 (2009) 4, 248-253.
- Hüdepohl, Gabriele, Anfangen und Beenden: Struktur erfahren – Schulkultur gestalten, in: Rendle, Ludwig (Hg.), Ganzheitliche Methoden in der Schulpastoral, München 2013, 253-261.
- **Jansen, Peter, Übergänge gestalten. Elemente einer Didaktik der Übergänge, in: Schulmagazin 5-10 (2007) 12, 5-12.**
- Kaufhold, Silvia/Kerkhoff, Ina, Rituale und Phasenübergänge in der Sekundarstufe ... für einen strukturierten Schulalltag, Mülheim/Ruhr 2012.
- Lechner, Martin, Jugendlichen mit Religion gerecht werden, in: neue Caritas 112 (2011) 15, 9-11.
- Mertes, Klaus, Verantwortung lernen. Schule im Geist der Exerzitien, Würzburg 2004.
- Meyer, Hilbert, Was ist guter Unterricht?, Berlin 2004.
- **Ophardt, Diemut/Thiel, Felicitas, Klassenmanagement. Ein Handbuch für Studium und Praxis, Stuttgart 2013.**
- Porzelt, Burkard, Performativer Religionsunterricht. Fluch oder Segen für die Zukunft der religiösen Bildung an der Schule?, in: Altmeyer, Stefan/Bitter, Gottfried/Theis, Joachim (Hg.), Religiöse Bildung – Ziele, Optionen, Diskurse, Praktische Theologie heute 132, Stuttgart 2013, 181-194.
- Rendle, Ludwig, Stille-Übungen als Rituale zum Stundenbeginn, in: Rendle, Ludwig (Hg.), Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht, München 2007, 37-49.
- Thiel, Felicitas/Richter, Sabine G./Ophardt, Diemut, Steuerung von Übergängen im Unterricht. Eine Experten-Novizen-Studie zum Klassenmanagement, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 15 (2012) 4, 727-757.

- Thömmes, Arthur, Produktive Unterrichtseinstiege. 100 motivierende Methoden für die Sekundarstufen, Mülheim/Ruhr 2005.
- Thömmes, Arthur, Unterrichtseinheiten erfolgreich abschließen. 100 ergebnisorientierte Methoden für die Sekundarstufe, Mülheim/Ruhr 2006.
- Schäfer, Stefan, 99 Tipps: Regeln und Konsequenzen, Berlin 2013.
- Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Die deutschen Bischöfe 80, Bonn 2005.
- **Windolph, Joachim, Christliche Gottesrede in den Ohren von Jugendlichen – eine lernenswerte Fremdsprache, in: Altmeyer, Stefan/Bitter, Gottfried/Theis, Joachim (Hg.), Religiöse Bildung – Ziele, Optionen, Diskurse, Praktische Theologie heute 132, Stuttgart 2013, 51-61.**

Impressum

Hauptherausgeberinnen:

Prof. Dr. Mirjam Zimmermann (Universität Siegen)

Prof. Dr. Heike Lindner (Universität Köln)

„WiReLex“ ist ein Projekt der Deutschen Bibelgesellschaft

Deutsche Bibelgesellschaft

Balinger Straße 31 A

70567 Stuttgart

Deutschland

www.bibelwissenschaft.de